

A formação do ser humano em correlação com os mundos em que vivemos

Rui Josgrilberg*

Resumo

Este artigo aborda as contribuições fundamentais da filosofia transcendental, especialmente as de Kant e Husserl, para a compreensão dos processos culturais e educativos. Como “educação” é raramente mencionada por esses dois autores, especialmente por Husserl, alguns intérpretes concluíram equivocadamente que a questão não era importante para eles. Nós buscamos demonstrar que educação e cultura têm para esses filósofos uma significação central quando se trata de humanidade. A subjetividade transcendental, de modo distinto em Kant e Husserl, proporciona a base a priori para a dinâmica formadora que vem da educação e todas as propostas de uma pragmática cultural. Podemos falar de uma pragmática transcendental (Hoyos, Apel, Habermas), por incorporar o sentido transcendental à produção cultural. A educação é vista como um processo transitivo e como tarefa de formação que correlaciona subjetividades e mundos.

Palavras-chave: mundos, tarefa formativa, subjetividade, Kant, Husserl.

The human being's education in correlation with the worlds we live in

Abstract

This essay considers the essential contribution of the transcendental philosophies of Kant and Husserl for the understanding of educational and cultural processes. Since “education” is

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: rui.josgrilberg.br.

not frequently mentioned by these philosophers some authors erroneously assumed that the issue is not relevant for them. We try to demonstrate the opposite. The transcendental subjectivity is to be of service to cultural commitments like science and education. From the transcendental perspective we can demonstrate how education is a vocation at work with different worlds correlated with different subjectivities. Both worlds and subjectivities are not fixed realities but transient processes of being that are to be worked out as a task for all human beings. This entails consequences for education and thus new categories for the educational correlation between world(s) and subjectivities are suggested.

Keywords: worlds, educational task, subjectivities, Kant, Husserl.

La formación del ser humano en correlación con los mundos en el que vivimos

Resumen

Este artículo estudia las contribuciones fundamentales de la filosofía trascendental, especialmente de Kant y Husserl, para la comprensión de los procesos culturales y educativos. Como la “educación” es raramente mencionada por estos dos autores, especialmente Husserl (de Kant tenemos su curso Sobre la educación), algunos intérpretes concluyeron erróneamente que el problema no era importante para ellos. Tratamos de demostrar que la educación y la cultura tienen un significado para estos filósofos y son centrales cuando se trata del concepto de humanidad. La subjetividad trascendental, distintas en Kant y Husserl, proporciona la base, a priori, para una dinámica formadora que viene de la educación y todas las propuestas de una pragmática cultural. Podemos hablar de una pragmática trascendental (Hoyos, Apel, Habermas), a propósito de Husserl, mediante delimitaciones transcendentales (mundo, por ejemplo) a las producciones culturales (mundos). La educación es vista como un proceso de transición y cómo tarea de la formación que correlaciona mundos y subjetividades.

Palabras clave: mundos, tarea formativa, subjetividades, Kant, Husserl.

Introdução

A filosofia atual poderia ser dividida entre aquelas que colocam a antropologia em segundo plano (ou simplesmente a excluem como questão) e aquelas que colocam o ser humano como uma questão central. Mesmo Husserl, que opõe a abordagem transcendental à antropologia, não se esquivava dela ao atribuir à consciência funções transcendentais e toma a condição humana de ser-no-mundo como uma experiência originária (cf. HUSSERL, 1981, p. 315 ss)¹. Apesar dos protestos, também Heidegger não conseguiu livrar-se da questão do ser, passando por uma antropologia fundamental. Nosso ponto de partida aproxima-nos da opção que coloca a existência humana, seu horizonte antropológico, seu modo de ser, como a questão que abre todas as outras.

A educação é um assunto que nos remete à condição humana originária. As questões filosóficas que envolvem a educação enraizam-se, em última instância, na condição humana e seus modos de experiência, de tal modo que nos parece incontornável partirmos de algumas de suas delimitações essenciais como seres humanos. Essas delimitações são possíveis pela experiência humana de mundo(s). A antropologia filosófica origina-se na relação polar do ser humano com seu(s) mundo(s)².

Partindo do ser humano, somos obrigados a incorporar os paradoxos da existência nas questões filosóficas, pois o ser humano não é definível pelas delimitações fáticas em virtude de sua subjetividade conter o poder de transcendência; um poder de criar novos espaços e mundos pelo diálogo, uma responsabilidade em face de interpelações de valores etc. Se, por um lado, a filosofia não pode ir além do ser humano (e de sua experiência),

¹ Husserl põe um abismo entre a antropologia transcendental e a empírica. Entretanto, esse manifesto transcendental recebe, em seguida, nos anos de redação da *Crise das Ciências Europeias*, uma reviravolta e coloca sobre a mesa a questão da relação do empírico com o transcendental, uma preocupação de estilo kantiano, como possibilidade de uma antropologia fenomenológica.

² A referência ao mundo será muitas vezes nesse texto grafada como “mundo(s)” para assinalar a confluência de duas concepções de mundo: mundo como horizonte abrangente (não empírico) e os muitos mundos possíveis cujos horizontes formam perspectivas culturais.

por outro trata do ser humano que vai além de si mesmo e cria mundos a partir de seu poder de transcendência. Ser humano implica carência e excesso, inquietude e superação. O ser humano é carente do outro para ser, carente pela consciência de suas limitações mais fundamentais. O ser humano revela um excedente de si por sua capacidade de transcendência e de sempre descobrir a possibilidade de desenvolver-se. O poder de transcendência revela-nos também que somos transcendidos pelo outro. Por ser assimétrico entre suas disposições, possui uma dinâmica de superação. Graças à carência e ao ser em excesso, à inquietude e dinâmica de superação, o ser humano nasce predisposto à educação. Até mesmo a questão de outro que nos transcende absolutamente pode ser colocada. A inquietude é parte de sua essência. Ao contrário da antropologia científica, a antropologia filosófica não se baseia em um inventário de fatos, antes se revela no ser humano ao ultrapassar-se a si mesmo, de tal modo que não pode ser nunca plenamente um objeto. Isso significa para nós que a antropologia filosófica mantém-se sempre como questão que possui alguma independência das respostas que empiricamente possamos dar.

Nosso objetivo será justamente o de elucidar a relação do educere e do educare com o modo humano de ser e de experimentar em relação ao(s) seu(s) mundo(s). Desde Dilthey, seguido por Husserl e Heidegger, a referência ao ser humano é imediatamente uma referência a seus modos de ser-no-mundo, já que a unidade das coisas é alcançada nessa interação do polo ser humano com o polo mundo (HUSSERL, 2006, p. 33).³ Essa correlação do ser humano com seus mundos, além da relação de copresença e reciprocidade eu-tu, oferece-nos um dado essencial para entendermos a relação pedagógica. Aqui colocamos em prática um aspecto do método husserliano que toma a correlação como um fundamental intentionales Ineinander, isto é, entender o sentido de um no outro, um pelo outro. Traduzo essa expressão de Husserl por “intercurso”, o que

³ Husserl, E., *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Introdução geral à fenomenologia pura*, Ideias e Letras, São Paulo.

acontece também na relação sexual⁴. Nossa subjetividade não é independente do intercurso com o mundo e com os outros. Nossa relação às coisas do mundo, nosso ser-no-mundo, não apenas nos interpela sobre o mundo que projetamos social e pessoalmente, mas também como nós mesmos nos projetamos nesses mundos. Podemos dizer que, nessa relação, sintetiza as concepções de educação derivadas dos verbos latinos educare (conduzir, guiar, orientar no mundo) e educere (fazer sair, dar à luz, extrair, desenvolver a pessoa e seus mundos) em relação à experiência de mundo que desenvolvemos durante toda a vida: educação é um processo de formação-criação-transmissão da cultura. Possui ramificações com toda a esfera da vida humana e sua relação com o(s) mundo(s) de modo mais ou menos unificado e interativo. Orientar-se no mundo(s) é uma tarefa infinitamente flexível, mutável, interativa, que opera com mundos particulares e o mundo como um todo. Todo ser humano traz no seu âmago e em sua essência um voltar-se para possibilidades de suas potencialidades futuras. O ser humano é um buscador/doador de sentido (aspecto da intencionalidade) e de superação, um ser aberto de possibilidades, em formação, sem uma essência fixa, como a antropologia atual (filosófica e não filosófica) nos revela (Plessner, Portmann, Gehlen).

A relação eu(nós) e o mundo aponta para um traço essencial do que entendemos por educação. A educação funda-se na essência humana sempre em formação. A formação do ser humano, de sua subjetividade correlata a objetividades (segundo a fenomenologia), acontece em um fluxo contínuo da vida e das potencialidades humanas. Envolve a experiência própria, a experiência com os outros e a mediação de horizontes proporcionados pelo mundo. Educação significa, aqui, preliminarmente e do modo mais amplo possível, “formação”, no sentido do termo alemão “Bildung”. Mundo(s) e seres humanos estão em constante processo de formação e fornecem múltiplas esferas de experiência e de convivência. Como o ser humano é interativo e ativo formador nesse processo, entendemos que a educação está

⁴ Outras traduções possíveis: “confluência”, “entrelaço”, “quiasma”; estas duas últimas são utilizadas por Merleau-Ponty.

na essência formadora da humanidade. Esse movimento formador depende de mundos, culturas, que apresentem um mínimo de objetividade que são passadas de geração em geração. Graças a esses mundos que nos acompanham, podemos ampliar, transformar, transcriar os mundos. O processo formador da Bildung encarna a dinâmica que opera a subjetividade humana em síntese com o(s) mundo(s). A educação escolar pode ser entendida como um modo de intensificar e direcionar esses processos vitais. Subjetividade e mundos não são aqui coisas ou realidades estáticas. A correlação do humano com o mundo é uma correlação permanentemente transitiva ou em transformação.

Mais importante para nós aqui será a Bildung concebida no seio de ambos, o iluminismo e o romantismo alemães, e na fenomenologia (Schelling, Schleiermacher, Humboldt, Scheler etc.) inclui os aspectos subjetivos (potencialidade criadora, sentimentos) e objetivos (a objetividade de razão e de fatos comuns a todos) da educação. Provisoriamente, podemos significar Bildung como formação, configuração, desenvolvimento. Há alguma afinidade deste conceito com a perspectiva proporcionada pela ideia grega da paideia e da paideuma. A paideuma é a cultura que se move pelos indivíduos no tempo, a humanidade vista em suas formações culturais que implicam intercuro educativo. A educação é um processo que adquire os contornos da cultura. Paideia pode ser definida pelos aspectos criadores da cultura constituindo um todo com a educação. Para os gregos, era o processo mesmo de formar uma sociedade de cidadãos, o que chamamos hoje “nação”, mas como identidade/unidade cultural e ética para promover a felicidade. A paideuma designa o conteúdo mais permanente e mais objetivo que transmígra entre gerações⁵. O ser humano educador interpõe-se no processo como potenciador da Bildung.

Habitamos um mundo comum e mundos específicos. Esses mundos são constituídos intencionalmente, objetivados, subjetivos e intersubjetivos. Se, nesse processo de formação de mundos, constatamos que não temos nem um mundo fixo nem um eu fixo, como vimos, a educação preocupa-se com o mundo

⁵ Sentido dado por Leo Frobenius. Aqui o livramos de suas conotações organicistas e biológicas (cf. FROBENIUS, 1921).

e com a pessoa como identidades em formação. Na expressão de Ricoeur (1969, p.109) , mundo e eu são dados como tarefas.⁶ O essencial inacabamento do ser humano e do mundo obriga-nos a pensá-los no gerúndio como “sendo e fazendo-se”. Ser humano e mundo, como tarefas, propõem ao pedagogo a pergunta pelo desdobramento destas realidades.

A questão clássica da essência do ser humano sempre retorna com novas tentativas de reposta. Segundo Scheler (1938, p. 24) (na tradição agostiniana), o ser humano transformou-se na mais complexa e profunda questão para ele mesmo.⁷ Ao abordar a questão, não pretendemos respondê-la. Nosso objetivo é mais modesto: o de mostrar um aspecto, entre muitos, que envolve tal discussão. Nem por isso contornamos a complexidade da questão. Propomo-nos tratar a relação que envolve a *formação* do ser humano em correlação com o mundo-horizonte que habitamos, mundo no qual vivemos diferentes mundos (cf. BENOIST, 1998, p. 209-238)⁸. Nessa universalidade de um mundo comum e nas especificidades de diferentes mundos particulares, podemos entrever uma condição antropológica de formação do próprio ser humano; repetimos, uma relação entre a formação de nossas subjetividades e a formação de mundos humanos que vêm entrelaçados.

Nossas referências principais serão Kant e Husserl.

Kant: antropologia pragmática e razão transcendental

Entramos em um campo de controvérsias. Alguns autores importantes interpretam a antropologia kantiana como o tema subjacente de toda a sua obra. De outro lado, há intérpretes importantes que afirmam ser essa interpretação um enorme equívoco⁹.

⁶ Ricoeur, Paul: «Tudo o que se pode dizer, depois de Freud, sobre a consciência (parece) estar incluído nesta fórmula: a consciência não é origem, mas *tarefa*.», *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Éditions du Seuil, 1969, p.109.

⁷ Cf. Scheler, M., *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires, Losada, 1938, p. 24.

⁸ Esse texto elucida a perspectiva husserliana de um mundo comum como universo compartilhado da humanidade, como o horizonte mais abrangente, e os mundos específicos, culturais, por exemplo, de horizontes menores, nos quais vivemos cotidianamente.

⁹ Cf., por exemplo, Philonenko (1993).

Pouco antes de sua morte, Kant solicitou a discípulos que preparassem a publicação de obras que lhe eram caras e tinham sido objetos de seguidos cursos durante seu ensino em Königsberg. Eram cursos com um matiz pragmático, empírico. A primeira, anotações de um curso de lógica que pronunciara inúmeras vezes desde o período pré-crítico (desde 1765) até o período das críticas, ocupa um lugar de mediação entre o pragmático e o transcendental. Queria que tomasse a forma de um manual. O trabalho foi feito por G. Jänsche e publicado com o título *Logik, ein Handbuch zu Vorlesungen*, em 1800 (KANT, 1958). A outra obra foi sua *Über Pädagogik – Sobre a pedagogia* (KANT, 1996), anotações de cursos sobre educação, que cobre o período de elaboração da *Crítica da razão pura* (2012) e alcança até seu último curso em 1803, antes de sua morte. Os cursos de pedagogia começaram em 1776, como turno de aulas no *Philantropium*, instituição da Universidade de Königsberg fundada pelo pedagogo B. Basedow com a proteção do Príncipe. A tarefa foi entregue a outro discípulo, T. Rink, que a publicou no mesmo ano. Kant, ele próprio, já publicara o famoso curso de antropologia com o título *Anthropologie im pragmatischer Hinsicht – Anthropology from a pragmatic point of view* (KANT, 2006), em 1798, que desenvolvera desde 1772. Essas três obras trazem a marca do período pré-crítico; são empíricas, mas com as adaptações e como projeções de uma antropologia transcendental realizada, segundo alguns intérpretes, através das três grandes Críticas, a última, a *Crítica do juízo* (1958) em especial. É de notar que as três obras mencionadas estão relacionadas à geografia. Para Kant, o ser humano está em profunda relação com o mundo, que do ponto de vista empírico significa, para ele, em termos muito amplos, “geografia”. As ideias transcendentais de Deus, mundo e eu (consciência, liberdade) não pertencem ao âmbito dessas obras. Entretanto, “mundo” como esfera de ação é uma ideia recorrente e constitutiva das três obras. Geografia significa o cosmos, que o iluminismo traduziu em termos de cidadania cosmopolita, essencial para a antropologia da época.

Ainda que as três obras tratem do ser humano em termos universais e cosmopolitas (onde a relação ser humano-mundo é estruturadora) é nas Preleções sobre lógica (*Logik, Handbuch zu Vorlesung*) que Kant formula as célebres e já clássicas questões vinculando-as todas à antropologia. Citamos a passagem ((KANT, 1958, p. 447-448):

No que diz respeito à filosofia segundo a concepção mundo-empírica (*nach dem Weltbegriffe*) (in sensu cósmico) podemos denominá-la a ciência de uso mais elevado de nossa razão, na medida em que tomamos pela máxima do princípio interno de escolha dentre vários fins.

A filosofia nesse sentido é de fato a ciência de toda cognição e de todo uso da razão em relação aos últimos fins da razão, e como o mais elevado, todos os outros fins lhe estão subordinados; relacionados à filosofia esta lhes fornece a unidade. O campo da filosofia em sentido cosmopolita pode ser expresso pelas seguintes questões:

Que eu posso conhecer?

Que eu devo fazer?

Que eu posso esperar?

Que é o homem?

A Metafísica responde à primeira questão, a moral à segunda, religião à terceira, antropologia à quarta. Fundamentalmente, podemos tratar todas como antropologia, porque as três primeiras questões se relacionam à última.

O filósofo deve, pois saber definir:

as fontes do saber humano;

o âmbito de aplicação e utilização do saber, e finalmente,

os limites da razão.

Segundo Kant, a unidade do saber vincula-se ao horizonte humano. Todo saber relaciona-se ao ser humano e a seu mundo. Esse antropocentrismo de Kant, contestado por vários intérpretes, parece-me aceitável se tivermos em conta que ele não impugna a razão pura (transcendental), não a relativiza, antes

lhe fornece uma justificativa teleológica e utilitária. Lembremos que Kant dá a primazia à razão prática e à liberdade responsável do ser humano, e não à razão especulativa. As quatro perguntas de Kant são colocadas em um modo crescente: a delimitação e a finitude humana começam pelos limites do conhecimento; os limites do conhecimento puro estão a serviço da ação moral, da prática, e envolvem o ser humano não apenas racional, mas o ser humano de vontade e de liberdade onde a razão encontra as máximas morais. Antes da última pergunta abrangente – “que é o homem?” – precisamos percorrer o caminho das determinações fundamentais da experiência por meio das outras perguntas: “Que posso saber?”, “Que devo fazer?” e “O que me é permitido esperar?”. O ser humano aparece em Kant como um ser em busca da felicidade, mas determinado por suas experiências e por uma teleologia que lhe é constitutiva; esse aspecto moral, prático e teleológico tem seu coroamento teórico no teísmo kantiano, que garante uma ordem escatológica; todas essas questões culminam na pergunta que resume todas as outras: “Que é o homem?”.

Afinal, qual o lugar da antropologia no pensamento kantiano?

Kant distingue três tipos principais de antropologia. Ao primeiro ele chama de antropologia fisiológica e trata do que a natureza faz com o homem. A antropologia pragmática trata do que o homem faz consigo mesmo e com o mundo. E temos que acrescentar uma antropologia transcendental, que trata dos limites transcendentais do conhecimento humano, das máximas morais e do destino humano. A antropologia kantiana é, pois, fundada nas determinações, tanto histórico-naturais (empíricas) quanto nas determinações não empíricas, transcendentais ou a priori.

A questão que fica em aberto é se o transcendental está a serviço de uma concepção do ser humano, ou se a concepção do ser humano está a serviço de uma ontologia metafísica. Heidegger coloca a antropologia de Kant a serviço de sua ontologia em seu *Kantsbuch* (KANT, 1953). Também não concordamos com Martin Buber, que acusa Kant de não permanecer fiel ao seu projeto e de desgarrar-se para uma ordem transcendental das

coisas, abandonando a pergunta “Que é o homem?” (BUBER, 1955, p. 119-121)¹⁰. O método e a filosofia transcendental estariam em oposição à antropologia pragmática. Isso seria verdade se isolássemos radicalmente as Críticas da Antropologia. As Críticas kantianas não estão preocupadas apenas especulativamente na determinação formal das condições a priori da experiência, mas em determinar essas condições para servir à experiência, à ciência, à moral, à religião. Como não entender, então, que a Crítica da razão pura responde à primeira pergunta de um ponto de vista não empírico? Como não entender que a Crítica da razão prática (2005) responde à segunda pergunta? Como não entender que A religião nos limites da simples razão (2008) responde à terceira pergunta. E como não entender que a Crítica do juízo seja a ponte através da imaginação transcendental entre a experiência empírica e a experiência transcendental? Nós, seguindo as próprias indicações de Kant (em carta a C. F. Staudlin, de 1793, em que afirma que seu projeto filosófico segue as quatro perguntas expressas em suas preleções), preferimos o caminho segundo o qual o transcendental é aclaração dos poderes (faculdades) centrais da vida humana, o conhecer, o agir, o desejar, essenciais para o desenvolvimento da ciência experimental e pragmática do ser humano, a antropologia em sentido pragmático e cosmopolita (conforme a *Aufklärung*). O empírico, para Kant, necessita do transcendental para se compreender.

¹⁰ A interpretação de Kant ficou restrita à consciência transcendental, à filosofia transcendental, ao método transcendental (analítico e dialético), à moral e estética transcendentais, que pareciam reunir tudo de Kant no período crítico. Podemos ampliar essa interpretação pela preocupação de Kant em mostrar as condições transcendentais nas quais o ser humano produz arte, ciência, história, educação, e age em função de valores, liberdade e responsabilidade. As condições transcendentais não são os únicos objetivos explícitos da filosofia kantiana, embora seja o caminho necessário da razão para chegar às condições pragmáticas das criações humanas. Há complementaridade, não exclusão. Nesse sentido, a pragmática transcendental de Apel, ao unir o transcendental de Kant e o pragmático de Peirce, parece-me desenvolver uma relação necessária do pensamento kantiano e de Husserl. Husserl também desenvolveu “uma concepção transcendental prática” que se acentuou em suas últimas obras.

A ideia de mundo é fundamental para Kant. O eu só se reconhece pela reflexão de estar no mundo em meio a uma quantidade de outros entes, e tem como tarefa descobrir seu lugar, compreender-se a si mesmo e fazer-se homem. Entretanto, Kant toma “mundo” como uma ideia de razão que dá unidade ao que percebemos por partes, uma ideia ainda comandada por uma visão cosmológica ou como condição transcendental para a concepção empirista e pragmática de mundo e de ser humano. Isto é, mundo é uma ideia transcendental que dá conta do cosmos. Apesar da condição transcendental estudada nas Críticas, a antropologia kantiana está fundada em determinações históricas, geográficas, culturais, isto é, em condições empíricas. O método kantiano segue na antropologia métodos análogos aos métodos experimentais das ciências, métodos para os quais Kant pensou as condições a priori.

O ser humano como tarefa no mundo aparece na conhecida citação: “A maior tarefa do homem é saber como preenche seu lugar próprio na criação e como compreende corretamente a si mesmo, e o como deve ser para ser um homem” (KANT, (1873, p. 321)¹¹.

Essa observação, a tarefa de como o homem deve ser para ser homem, serve de suporte para que, na Pedagogia, o ser humano seja visto como dependente de processos educativos: “Somente pela educação o homem pode chegar a ser homem. Só a educação lhe faz ser o que é. É patente que o ser humano é educado por outro ser humano, que por sua vez já foi educado por outro” (KANT, 1996, p. 15)¹².

A educação aparece na obra kantiana em continuação de seu projeto antropológico. A utopia kantiana é a de uma antropologia mundo-universal (Weltbürgerlich, Welt-kosmisch) fundada em uma ideia transcendental de razão e de mundo. Em sua Pedagogia, Kant alimenta uma utopia de comunidades humanas educadas e o aperfeiçoamento humano em todos os

¹¹ A citação pertence aos textos fragmentários do espólio literário de Kant.

¹² A obra referenciada é a edição em português de *Kant on education*, tradução de A. Churton, Heath and Co. Publishers, Boston, 1906, p. 6. (baseado na ed. Vogt, de 1883, mais completa que a edição de Rink de 1803).

sentidos. Essa antropologia em confronto com o mundo em vários níveis é essencial para Kant. Em um prefácio previsto para sua *Antropologia*, escreve:

Todo progresso cultural, pelo qual o ser humano avança em educação, tem o objetivo de aplicar o conhecimento e engenho adquiridos no mundo. O objeto mais importante no mundo ao qual ele pode se voltar é o próprio ser humano: o ser humano realiza em si mesmo sua potencialidade. (KANT, 2006, p. 3)¹³.

Para Kant,

a educação é uma arte que se aperfeiçoa através de muitas gerações. Cada geração vem provida com o conhecimento da geração anterior e faz-se mais e mais apta para a educação do ser humano e sua finalidade, fazendo assim avançar a humanidade como um todo em direção ao seu destino. (KANT, 2006, p. 19)

A Providência iluminista, segundo Kant, dispôs o homem com a capacidade de desenvolver o bem escondido nele, em sua natureza, e falou para o homem: “Vá, entre no mundo, pois eu o equipei com a tendência para o bem. Tua parte é desenvolver essas tendências. Tua felicidade ou infelicidade depende somente de ti” (KANT, 1906, p. 11).

Kant, ao tratar as condições transcendentais das operações humanas de experiência e de conhecimento, trouxe, junto com uma contribuição inestimável, um risco constante. O transcendental kantiano é apresentado como formas, a priori, permanentes (formalismo kantiano) que se articulam com o temporal. O dualismo reaparece e, com ele, a pressuposição da coisa em si. Husserl seguiu um caminho mais dinâmico no qual o transcendental e o que aparece são correlatos: o transcendental não trabalha com resíduos da experiência, mas com a coisa mesma

¹³ “All cultural progress, by means of which the human being advances his education, has the goal of applying this acquired knowledge and skill for the world’s use. But the most important object in the world to which he can apply them is the human being: because the human being is his own final end.” Começo do prefácio escrito por Kant para sua *Antropologia* (2006, p. 3).

manifesta. Não há nenhuma coisa em si atrás de uma aparência. A coisa em si é a própria subjetividade na correlação com a coisa mesma. O transcendental do ser humano é a abertura, o horizonte que se abre para uma atitude de observação fenomenológica da essência ou do modo de ser das coisas.

Husserl: o mundo como horizonte transcendental e o mundo como ethos

As quatro perguntas de Kant trazem consigo a relação ao(s) mundo(s); ou melhor, elas só são possíveis nessa relação. Não chegamos às condições transcendentais se antes o mundo não for visado como o nosso mundo cotidiano ou o mundo de nossas vivências. A filosofia, como diz A. de Waelhens, não é uma construção ex nihilo (WAELEHENS, 1961, p. 109), e nossa experiência de formação é mediada por mundo(s) (Weltlichkeit, Verweltlichung). É necessário, portanto, tratar dessas experiências originárias que chamamos de mundo(s).

Husserl teve em sua filosofia duas grandes preocupações, em analogia com as de Kant: uma, de fundar o conhecimento científico na fenomenologia transcendental; a outra, de renovar a cultura e o ser humano, enraizando a fenomenologia transcendental no mundo vivido. É muito difícil dizer quando essas preocupações surgiram de fato em seu percurso filosófico. A julgar pela temática de seus cursos, conferências e anotações, elas estão presentes desde o começo de sua obra. Por isso, estimamos insuficiente a verificação que atribui somente ao último Husserl a preocupação com a diversidade histórica em base apenas no uso que ele faz de determinados conceitos. É certo que esteve, primeiro e principalmente, voltado para o acesso à fenomenologia transcendental. A temática da constituição sempre foi elaborada na fronteira entre o transcendental e a experiência humana de mundo(s), em que a negação era o caminho para outro modo de afirmação. Os conceitos husserlianos de mundo, corpo, empatia, experiência, horizonte, ontologia da pessoa, linguagem, comunidade operam como pontes entre o transcendental e o mundo social. A ideia de constituição tem sido interpretada como uma fuga do histórico (por meio de algumas declarações de Husserl, é

verdade). Essa ideia de formação transcendental do sentido pela experiência intencional não exclui a gênese e a generatividade na linguagem husserliana para referir-se às formações históricas. A busca do núcleo inteligível (eidos) de um conceito não significa, ipso facto, uma negação do empírico. A aproximação do transcendental com o empírico é inevitável, como já vimos em Kant.

A incidência maior dessa preocupação de Husserl aparece mais nos escritos póstumos, mas já estão presentes nos cursos de ética, nas preleções sobre os empiristas ingleses, no curso sobre Kant, e está latente em suas obras publicadas durante a vida (por exemplo, as conferências escritas para a revista japonesa *The Kaizo*, com o título *Cinco ensaios sobre renovação* (HUSSERL, 2002), de 1922, em que estuda a possibilidade de uma cultura ética para a humanidade mesmo com a diversidade histórica). Para Husserl, as ciências humanas (ciências do espírito) constituem-se por ideias sobre o ser humano e de humanidade pouco esclarecidas. Só uma elucidação fenomenológica pode, segundo ele, mostrar o fundo a priori dessas concepções. A fenomenologia husserliana vem motivada por uma nova ordem ética universal, o que implica uma educação da humanidade. O princípio criador do mundo é de ordem ética e pela crise científica da cultura.

Não podemos, nos limites deste artigo, ater-nos às publicações mais importantes sobre o tema, como a obra *A Crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental* (HUSSERL, 1976).¹⁴ Por isso, dedicaremos algum espaço ao escrito emblemático da preocupação husserliana em aproximar o transcendental e o cultural: a carta que escreveu ao etnólogo francês Lucien Lévy-Bruhl¹⁵.

Os dois já se conheciam por ocasião das conferências de Husserl na Sorbonne. Lévy-Bruhl envia a Husserl, em 1935, um exemplar de sua obra publicada no mesmo ano com o título *La*

¹⁴ Remetemos o leitor a comentários e estudos sobre a obra publicados por Enzo Paci, Dermot Moran, Anthony Steinbock, Bernhard Waldenfels, entre outros.

¹⁵ Usamos a tradução de Dermot Moran, publicada com uma copiosa introdução no *New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy*, vol. VIII, 2008. Original da carta a Lucien Lévy-Bruhl, de 11 de março de 1935 em E. Husserl, *Briefwechsel*, SCHUHMANN, V. K.; SCHUHMANN, E. (Hrsg.). HUA-Dokumente, Band III/1-10, Springer 1994.

mythologie primitive. Le monde mythique des Australiens et des Papous (LEVY-BRUHL, 1935). Husserl escreveu notas sobre o pensamento de Lévy-Bruhl antes de escrever a carta, o que revela que examinou, não só esta obra, mas muitas outras do mesmo autor, obras que fazem parte da biblioteca particular, hoje nos Arquivos Husserl de Louvain.

Na carta, Husserl refere-se à importância do mundo como entorno (Umwelt) e à necessidade de renovação e de reconstrução da nação alemã. No livro de Lévy-Bruhl, chamam-lhe a atenção as representações de mundo (Weltvorstellung) de diferentes povos e diferentes culturas; o fato de as pessoas viverem em diferentes mundos (in einer anderen Welt als seiner Umwelt lebt). Apesar das diferenças, é possível estudar cientificamente esses diferentes mundos pela capacidade de empatia (“empatizar” escreve Husserl) que temos em relação à humanidade. Empatia, para Husserl, não é sentimento, nem capacidade de simpatia ou antipatia. Trata-se uma disposição transcendental que intenciona a humanidade do outro e sobre a qual outras intencionalidades são possíveis, como as de sentimentos. O movimento de intercuro entre subjetividades, entre a cultura e a formação de gerações, e entre a humanidade e o indivíduo, é aqui fundamental. A empatia intenciona o outro, mesmo em mundos diferentes, como uma viva e generativa socialidade (lebendiger generativer Sozialität). Essa expressão é própria do último Husserl. Empatia e generatividade são termos que Husserl utiliza para significar que somos parte da humanidade e de seu processo formador da humanitas. Renovar a humanidade tem o sentido de provê-la com um novo sentido de si própria e do mundo. Husserl chama isso de um “problema de correlação” (das Korrelationsproblem) entre nós e o mundo ambiente. Husserl assinala na carta que só uma ciência da subjetividade pode ajudar na compreensão da constituição de mundo(s). A correlação, em Husserl, é dupla. A primeira, a correlação a priori transcendental (objeto e vivência intencional) é a porta da fenomenologia alcançada pela redução. A outra correlação dá-se entre os objetos constituídos, elucidados na primeira correlação, e as ciências pragmaticamente construídas. A base comum entre as duas correlações é a vida em

sua expressão cotidiana: o Lebenswelt. O Lebenswelt sintetiza de modo natural as condições a priori e pragmáticas; constituem o primeiro solo de todo conhecimento.

A segunda correlação abre um novo aspecto da fenomenologia. A fenomenologia generativa (que pode ser considerada um desenvolvimento da fenomenologia genética) trata das tradições, da comunicação entre gerações, da geração de mundos, das culturas, e das condições a priori que constituem as formas de socialidade. Ajudar na formação da humanidade implica compreender e trabalhar com diferentes mundos. Nesse viés, introduzem-se as preocupações husserlianas com a educação. Entre uma antropologia pensada como ciência da subjetividade humana e a antropologia pragmática há uma correlação. Uma é necessária para elucidação da outra. Em ambas, a constituição de mundo(s) é essencial.

A filosofia tornou-se, para o pai da fenomenologia, um caminho para superar a crise civilizatória e os mecanismos que alienam o ser humano da humanitas como fim. Os filósofos são, para Husserl, “funcionários da humanidade”. Seu diagnóstico da Europa é de esgotamento, cansaço e perda de direção. A direção fica por conta de mecanismos com objetivos subumanos.

Como escreve o saudoso professor Guillermo Hoyos Vázquez, de Bogotá, “Husserl desenvolverá nos últimos escritos uma concepção transcendental prática da fenomenologia no sentido de uma reflexão que conforma um ethos” (HOYOS, 2002, p. XII, grifo nosso)¹⁶. A preocupação de Husserl dirige-se para o reconhecimento da legitimidade de “mundos” com os quais a antropologia trabalha, mas, ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de articular esse cometido científico com a antropologia transcendental; esta pressupõe o a priori do mundo-da-vida (Lebenswelt), onde muitos mundos são possíveis. Os mundos circunstantes de vida são temas antropológicos em dependência do mundo-horizonte comum a todos os seres humanos. O mundo transcendental não empírico é condição para todos os mundos possíveis. A pedagogia é uma esfera essencial do Lebenswelt e

¹⁶ Introdução à tradução espanhola dos artigos de Husserl para a revista *The Kairos*, com o título *Renovación del hombre y de la cultura*.

opera com as duas correlações, uma a priori e outra que correlaciona o a priori com o a posteriori. A relação pedagógica é um dos grandes a priori da condição humana e da antropologia, como vimos a propósito de Kant. A fenomenologia desenvolverá sua própria concepção “transcendental prática”, ou uma pragmática transcendental, a partir do mundo de nossas vivências.

Na conotação mais fundamental da fenomenologia não experimentamos o “mundo”. O mundo é horizonte dos horizontes. Experimentamos mundos: mundo cotidiano, mundo de casa, mundo da escola, mundo do trabalho, mundo do jogo, mundo da infância, mundo adulto, mundo religioso, mundo da ciência, mundo globalizado. Esses outros mundos são mundos-perspectiva, horizontes em perspectiva que entram como um horizonte-perspectiva no mundo abrangente do horizonte dos horizontes. “Mundo” horizonte e comunidade transcendental fazem parte das condições culturais na qual cabem muitos mundos horizonte-perspectiva. A globalização, antes de ser um conceito histórico pragmático, é uma ideia transcendental.

“Mundo” e “mundos” caracterizam, assim, a perspectiva transcendental da antropologia (mundo=horizonte dos horizontes) que nos remete às perspectivas antropológico-culturais como mundos criados pela nossa ação e onde vivemos nossas vidas. Essa relação, entre a antropologia transcendental e a antropologia pragmática, Husserl não só percebeu como se interessou por ela, especialmente no último decênio de sua vida.

Nenhum ser humano vive e educa-se sem mundos circundantes (no plural). Nós reagimos a eles como conhecimento, como ação, como utopia e, por meio deles reconhecemos uns aos outros como seres humanos. Quase que paradoxalmente, podemos dizer que somos seres humanos de constituição transcendental, mas culturalmente determinados. Essa constituição humana através de mundo horizonte de horizontes tem profundas implicações para a educação (nós e os mundos nos quais vivemos, nós e os mundos circunstantes). Uma antropologia fenomenológica não é, pois, transcendental, sem mundo. Se Husserl tenta superar o dualismo kantiano do sujeito e objeto, por outro lado radicaliza e fundamenta o transcendental na esfera

egológica. O que foi expulso pela porta parece que retorna pela janela. Pela dialética do Ineinander, Husserl abre um caminho para a superação do impasse, o que ele deixou apenas esboçado em seus últimos escritos.

Hermenêutica de mundos e a educação

Segundo Paulo Freire, os estudantes vivem relações concretas com seus mundos, e essas relações são essenciais para a orientação do processo educativo. A aprendizagem envolve narrativas das experiências dos diferentes mundos vividos de cada estudante e dos mundos de diferentes faixas etárias. “As releituras crítico-educativas pressupõem uma concepção hermenêutico-fenomenológica do mundo da vida, processos que possibilitam compreender as experiências da vida em uma dimensão contextualizada”, escreve Jovino Pizzi (2010, p. 135). Segundo Pizzi, a ideia freireana de ler o mundo é fundamental para entender sua pedagogia: trata-se de ler os mundos nos quais se educam com interação de diferentes mundos. Os mundos em que vivemos formam diferentes campos semânticos em que os significados expressos são interpretados. Falar para pessoas propondo-lhes um mundo que lhe é alheio resulta, frequentemente, em um processo de colonização da mente.

Em A importância do ato de ler (1992, p.9) Paulo Freire diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Freire não está afirmando que podemos ler o mundo antes da linguagem. Seria, na comparação famosa, querer sair do pântano puxando a si mesmo pela cabeça. Não podemos saltar fora da linguagem. Só podemos ler a realidade porque ela nos aparece com sentidos possíveis em um mundo ordenado pela linguagem. Afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra significa que há um discurso prévio, uma pré-compreensão necessária para quem ensina, ou a leitura de quem lê a palavra escrita ou falada. Como diz Pizzi “a ideia de ler o mundo significa que os participantes interagem com seu meio e se relacionam com seu mundo particular de vida, sem, todavia, desvincular um do outro” (PIZZI, 2010, p. 139). Podemos expressar a mesma questão do seguinte modo: antes de conteúdos de aprendiza-

gem, a educação preocupa-se com os mundos habitados pelos estudantes.

Pelo dito acima, a educação necessita compreender e abrir-se a mundos plurais. Não se trata de enfatizar conteúdos, mas de vê-los em relação com os mundos em formação e com os mundos frequentados. As categorias de gênero, de idade, de grupos étnicos, de grupos sociais, de limitações por deficiência, de classe, de religião, de formas e mundos tribais etc. estabelecem fronteiras que necessitam códigos de passagem de uma para outra. O pedagogo deve aprender antes de ensinar: aprender o processo de formação como um facilitador de fronteiras. Como dizem os ingleses, “in between”. Os mundos não são impermeáveis, ensina-nos a hermenêutica. É possível pensá-los como intercursos de mundos ou como fusão de horizontes.

A prática de trazer um conteúdo pronto e transmiti-lo sem mediação aos alunos significa que trazemos um mundo no discurso, e este mundo deve encaixar-se no(s) mundo(s) vivido(s) deles. Temos que perguntar antes se o conteúdo é adequado para a subjetividade e os mundos em jogo, e como devemos trabalhar com fronteiras e pontes. Não se trata de colonizar a mente de outros, mas de liberá-la. Os chamados estudos pós-coloniais oferecem um bom exemplo, porque geralmente tratam de situações nas quais pessoas que vivem entremundos experimentaram a relação entre colonizador e colonizado. As experiências de Franz Fanon ou Gloria Anzaldúa são paradigmáticas¹⁷. Não é rara a transformação da relação educativa em processos autoritários de dominação.

“Pequenos” e “grandes mundos” podem ser igualmente importantes. O processo educativo aponta para a formação dirigida para a vivência em uma pluralidade de mundos. Uma distorção sobrevém, nesse aspecto, quando um mundo hegemônico instrumentaliza a educação. As pessoas envolvidas no processo educativo institucionalizado vivem uma contradição

¹⁷ Ver os textos clássicos do pós-colonialismo de F. Fanon, psiquiatra negro nascido na Martinica francesa (FANON, 1968, 2008) e da chicana Gloria Anzaldúa (1987, 2009). Mulher indiana, professora em Colúmbia (EUA), Gayatri Spivak possui aguçados artigos que tratam diretamente da educação, entre os quais o *Pode um subalterno falar?* Paulo Freire é frequentemente associado aos estudos pós-coloniais.

com a instrumentalização e, amiúde, percebem, conscientemente ou não, que a força de superação na qual se encaixa a educabilidade está sendo pervertida. A capacidade de transcender o mundo e a si mesmo, a busca de superação, o sair de si e voltar a si, torna o processo educativo não só um acúmulo de conhecimento, mas um processo de identidade como tarefa contínua. O modo-de-ser-no-mundo do ser humano tem, na educação, um aspecto essencial: quando o conhecimento assume características de exercício de poder e de hegemonia, e a conquista de um espaço profissional torna-se a maior preocupação central como consequência, é porque a tarefa de dar sentido da educação está sendo absorvida pela máquina social global. A educação, como formação da humanidade nas pessoas, cede lugar, progressivamente, à educação acoplada à máquina.

As diferenças culturais não são pretextos para impor uma cultura hegemônica a título de educação e instrumentos de subordinação ou de alienação. As culturas podem promover confluências dialogadas e cooperar para identidades, trabalhando em processos de superação. O processo educativo é liberador pela mediação do educador na promoção de uma interação entre os mundos, de modo a criar percepções, alternativas, possibilidades, que possam ser assumidas com autonomia.

O educador necessita da imaginação para postar-se na fronteira e dialogar com vivências e representações de mundos muito dinâmicas. É pela confluência de mundos que a educação torna-se coparticipativa. Currículo e conteúdo respondem a uma complexidade de confluência de conteúdos formalmente, mas apresentam muita dificuldade quando se trata de confluência real de conteúdos de um lado, e, de outro, de mundos. Não bastam as abordagens genéticas das disposições para o aprendizado. Os mundos que entram no jogo são mundos vividos, com algumas características a priori e universais, mas com características concretas e particulares que só a palavra do outro pode detectar.

A questão não se resume a compor cenários de vida, ideias, emoções, interesses, desejos. Latente nos mundos vive a pergunta pelo sentido dos mundos e pelo sentido do mundo e de nós mesmos. É uma tarefa de monta explicitar o sentido dos dife-

rentes mundos e buscar as chaves interpretativas para cada um deles. Qual o sentido e como interagem os mundos “família”, “jogo”, “amor”, “ciência”, “sexo”, “religião”, “festas”, “novos mundos abertos pela internet”, “consumo”, “espaços de convivência”, “televisão” etc. Esses mundos não são estanques e um aparece no outro: quais as categorias que marcam essas relações? Que processos em andamento detectam-se entre eles? Qual o sentido da pluralidade de mundos e das novas fronteiras que se abrem? Quais aspectos ideológicos contaminam essas esferas de vida? Como a interação põe em jogo alienação e conscientização? Como aparecem os laços de dominação e de autonomia? Essas questões e outras colocam nossas vivências de mundos em complexas relações de identidades e de intersubjetividade. Nossas identidades (narrativas) dizem de nossa pertença, ou não, a identidades étnicas, culturais, nacionais, políticas, religiosas, sexuais, e outras. Nessas interações formam-se preconceitos, fundamentalismos ideológicos, imaginários, que não confluem com uma sociedade aberta ao diálogo.

No intercurso de mundos, um é visto no contraste e participação de outro. Assim como o discurso nasce de um fundo coletivo à disposição, a formação de mundos tem sempre um componente social. O conteúdo social sedimentado nos diferentes mundos de nossa vida adquire variadas formas de discurso. Destacamos duas delas: a ideologia e a utopia. As raízes sociais da ideologia são bem conhecidas desde a modernidade. Mais recentemente, foi estudada por vários autores no marco da sociologia do conhecimento (Scheler, Mannheim, Horowitz, Berger etc.). Ricoeur atribui sua gênese a um modo de imaginação social e à formação de um imaginário no qual a ideologia funciona como integrativa e conflitiva ao mesmo tempo. A utopia é motivadora de esperança e pode cumprir as mesmas funções da ideologia, com uma diferença essencial: a utopia alimenta o desejo de realizar o que valores projetam idealmente; a ideologia alimenta o desejo de pertença a um grupo social, suas delimitações e ideais próprios a uma identidade socialmente constituída. Ambas podem ser subversivas ou defensoras de uma determinada ordem social. Ambas estão sujeitas a patologias. A

ideologia pode alimentar formas mentirosas sobre a sociedade e provocar novos tipos de alienação. A utopia pode degenerar em ilusão e fuga do real. Porém tanto as ideologias como as utopias são essenciais em projetos sociais. Sem elas a sociedade fica privada de projeto. Nos mundos de nossas vivências, em nossos mundos cotidianos, sempre nos deparamos com conteúdos ideológicos e utópicos. Em uma classe de estudantes, essas formações são fontes constantes de sedimentações identitárias de grupos e de conflitos. A tarefa de mediar essas situações é uma das mais complicadas no trabalho do educador em uma escola. Ideologia e utopia albergam emoções e sentimentos que avaliam valores e atitudes que podem desenvolver preconceitos e rejeições, inclusive de conteúdos didáticos.

Nossa vida entremundos (ANZALDÚA 1987, p.20) é um constante tecer de relações. A educação aponta para um modo de relação que procura dialogar e interagir com diferenças, construindo possibilidades. A imaginação produtiva não só faz as conexões: inventa e imagina os mundos existentes e imagina e inventa outros. No processo educacional estamos formando e reimaginando a humanidade que está em nós de muitos modos, transmitindo cultura e imaginando suas possibilidades. Essa correlação de subjetividades e mundos (existentes e possíveis) é um dos eixos que temos para pensarmos a tarefa interminável da educação.

Referências

ANZALDÚA, G. **The Borderlands / La Frontera**. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

ANZALDÚA, G. **The Gloria Anzaldúa reader**. Durham/London: Duke University, 2009.

BENOIST, J. O mundo para todos: universalidade e Lebenswelt no último Husserl. In: BENOIST, J. **Discurso**, n. 29, p. 209-238, 1998.

BUBER, M. **Between man and man**. Boston: Beacon, 1955.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1992.
- FROBENIUS, L. **Paideuma**. Umriss einer Kultur und Seelenlehre. München: C. H. Beck, 1921.
- HOYOS, G. V. La ética fenomenológica como responsabilidad para la renovación cultural: introducción a Husserl. In: HUSSERL, E. **Renovación del hombre y de la cultura**. Madrid: Anthropos, 2002.
- HUSSERL, E., **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**, São Paulo, Ideias e Letras, 2006.
- HUSSERL, E. Phenomenology and Anthropology. In: MCCORMICK, P.; ELLISTON, F. A. (Eds.). **Husserl**. Shorter works. Brighton: University of Notre Dame/The Harvester, 1981. (Original de 1931).
- HUSSERL, E., **La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale**, Paris, Gallimard, 1976.
- KANT, I. **Vermischte Schriften und Briefwechsel**. KIRSCHMANN, J. H. (Hrsg.). Berlin: Himanns Verlag, 1873.
- KANT, I. **Kant on Education**. Tradução de A. Churton. Boston: Heath and Co., 1906.
- KANT, I. Logik, Handbuch zu Vorlesung. In: JÄESCHE, P. (Hrsg.). **Kant in Zwölf Band, Werkausgabe**. Suhrkamp: W. Weischedel, 1958. v. VI, II.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KANT, I. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Ícone, 2005.
- KANT, I. **Anthropology from a pragmatic point of view**. Tradução e edição de R. B. Loudon. Cambridge: Cambridge University, 2006.
- KANT, I. **A religião nos limites da simples razão**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Vozes, 2012.
- LEVY-BRUHL, L. **La mythologie primitive**. Le monde mythique des Australiens et des Papous. Paris: Félix Alcan, 1935.
- MCCORMICK, P.; ELLISTON, F. A. (Eds.). **Husserl**. Shorter works. Brighton: University of Notre Dame/The Harvester, 1981.
- MORAN, D, tradução da carta de Lévy-Bruhl no *New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy*, vol. VIII, 2008.
- PHILONENKO, A. **L'oeuvre de Kant**. Paris: Vrin, 1993. 2 v.
- PIZZI, J. Aspectos hermenêutico-fenomenológicos do mundo da vida: releituras crítico-educativas. *Educação Unisinos*, v. 14, n. 2, p. 134-142, mai.-ago. 2010.

RICOEUR, P., *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Éditions du Seuil, 1969.

SCHELER, M., *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires, Losada, 1938.

WAELEHENS, A. de. *La philosophie et les expériences naturelles*. La Haye: Martinus Nijhof, 1961. (Phaenomenologica, n. 9).

Submetido em: 10 de setembro

Aceito em: 14 de outubro